

NAUCZYCIEL WOBEC POTRZEBY EDUKACJI DLA DEMOKRACJI. TENDENCJE, MOŻLIWOŚCI, ZAGROŻENIA

dr Kazimierz Czerwiński
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

The teacher in the need of education for democracy. Trends, opportunities, threats

Abstract: This article undertakes the question: What teacher is needed to educate for democracy and in a democracy? It is assumed that the various transformations of functioning of the contemporary society imply the necessary conversions of the professional role of a teacher. The considerations made in this article relate primarily to changes associated with the democratization of human relationships, including also relations in education. The education is not limited into the schooling process, but on the contrary it is assumed that more and more importance will gain the out-of-school education, also this one which is delivered by different institutions of the civil society.

Uwagi wstępne

Dyskusja nad pożądanym modelem nauczyciela może być postrzegana jako istotna część ożywionego fermentu intelektualnego, mającego miejsce we współczesnej pedagogice, który charakteryzuje się niezwykle nagromadzeniem – częstokroć przeciwstawnych – trendów rozwojowych, zderzeniem rozmaitych idei, kierunków, prądów. Zdaniem wielu współczesnych pedagogów, tym, co obecnie najważniejsze, jest podważenie doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości – na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata. Konsekwencją jest inne ujmowanie celów kształcenia, orientacja na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego itp. [3, s. 472-482]

Warto zwrócić uwagę, że nie są to zjawiska nowe ani charakterystyczne tylko dla przełomu wieku XX i XXI – jak wielu z nas zdaje się sądzić. Dokonując „dydaktycznego bilansu” minionego wieku Czesław Kupisiewicz zwraca uwagę, że było to „stulecie dziecka”, „nowego wychowania” i wielu szczytnych haseł. Następnie: był to wiek szkolnej eksplozji, licznych raportów edukacyjnych oraz nasilonej krytyki szkoły. Był to wreszcie wiek

paradoksów oświatowych i kontrowersyjnych dyskusji. Wśród szczególnie brzemiennej w skutki hasła i idei autor przytacza – formułowane w różnych okresach i w różnych krajach – takie między innymi: „szkoła na miarę dziecka”, przekształcanie społeczeństwa w „społeczeństwo wychowujące”, przystosowanie szkoły do potrzeb rewolucji naukowo-technicznej, powszechność, równość szans, ustawiczność, drożność, a wreszcie hasło z końcówki XX wieku: „uczyć się, aby być”. [12, s. 220-230] Wynika z tego, że co najmniej całe poprzednie stulecie dostarczało licznych impulsów do nieustannego definiowania na nowo wszystkich obszarów rzeczywistości edukacyjnej, w tym również katalogu powinności zawodowych nauczycieli.

Czy względnie nowa (dla naszego kraju i innych krajów postkomunistycznych) rzeczywistość, jaką jest mozolne tworzenie społeczeństwa demokratycznego, modyfikuje w istotny sposób przywołane wyżej tendencje i przemiany? Czy edukacja w warunkach demokracji i służąca demokracji ma jakieś osobliwości? Czy nauczyciel funkcjonujący w demokratycznym społeczeństwie i w demokratycznej (czy oby na pewno?) szkole oraz mający kształcić dla demokracji powinien mieć jakieś szczególne przymioty? Próba odpowiedzi na te pytania ogniskuje rozważania zawarte w tym artykule. Niniejszy tekst zawiera przegląd najważniejszych – obecnych w literaturze przedmiotu – koncepcji dotyczących zewnętrznych wobec edukacji przyczyn i uwarunkowań jej przemian oraz konsekwencji, jakie z tych uwarunkowań płyną dla edukacji i pożądanej sylwetki nauczyciela. W ostatniej części tekstu podjęta zostanie dyskusja dotycząca edukacji i roli nauczyciela w warunkach (wciąż – zdaniem autora – rodzącej się) demokracji.

Uwarunkowania przemian edukacji

Czesław Banach wymienia następujące czynniki i uwarunkowania wpływające współcześnie na pracę polskiego (szerzej: środkowoeuropejskiego) nauczyciela:

- zmienność świata, a także konieczność uczestniczenia nauczycieli w jego zmienianiu;
- europejskie procesy integracyjne, globalizacja;
- rozwój nauki, techniki, rewolucja informatyczna, „społeczeństwo wiedzy”;
- rosnący udział mediów masowych w kreowaniu współczesnej wizji świata, a także aspiracji młodzieży i dorosłych;
- procesy transformacji ustrojowej oraz jej konsekwencje dla edukacji;

- przemiany w systemach wartości, zwłaszcza relatywizm i konsumpcjonizm;
- konieczność wspomagania młodych ludzi w kształtowaniu ich orientacji życiowych ukierunkowanych na przyszłość;
- potrzeba koncentracji w edukacji na kulturze ogólnej oraz realizacji „wspólnych wartości cywilizacji europejskiej” (prawa człowieka, prawomocność demokratyczna, „kultura pokoju”, poszanowanie innych, respektowanie mniejszości, ochrona ekosystemu itp.). [1, s. 551]

Prowadzący od wielu lat badania i wnikliwe analizy w obszarach innowatyki pedagogicznej oraz teorii szkoły Roman Schulz, przeszło dwadzieścia lat temu pisał następująco: „[...] w zaawansowanych stadiach modernizacji, na fali zachodzących zmian społeczno-kulturowych dokonują się pewne istotne przeobrażenia w uniwersum pracy ludzkiej. Ogólny kierunek tych zmian zaczyna być coraz lepiej widoczny. Wydaje się, że można go ująć w związłym haśle: od pracy odtwórczej (replikacyjnej) do pracy twórczej (innowacyjnej). W warunkach nowoczesnego społeczeństwa stopniowo maleje znaczenie (oraz – de facto – obecność) prac o charakterze odtwórczym, replikacyjnym, coraz bardziej zyskują natomiast na znaczeniu (i coraz bardziej się rozpowszechniają) prace o charakterze innowacyjnym, twórczym.” [22, s. 106] Autor nie ogranicza się do zarejestrowania tendencji zmian, lecz stara się również poddać analizie ich uwarunkowania. Jako przyczyny tych tendencji wymienia dwie ich grupy. Po pierwsze są to zmiany w otoczeniu społeczno-kulturowym. Implikują one przede wszystkim konieczność modyfikacji zadań edukacyjnych. Zmiany te są następujące: 1) rewolucja informacyjna; 2) przemiany systemu wytwórczego; 3) zmiany w strukturze społecznej i we wzorach życia zbiorowego; 4) rozkwit i upowszechnienie kultury symbolicznej. Po drugie – są to zmiany wewnętrzne, implikujące konieczność modyfikacji warunków, w których zachodzą procesy edukacyjne: 1) nowy uczeń; 2) nowy nauczyciel; 3) nowa wiedza o wychowaniu; 4) nowa filozofia wychowania. [22, s. 109-117]

Henryka Kwiatkowska wymienia następujące tendencje zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej życia człowieka, ważne dla procesów edukacyjnych „[...]”:

- Od poczucia bezpieczeństwa, wyznaczonego stabilnością środowiska życia i pracy, do poczucia zagrożenia, powodowanego powszechnością ryzyka.
- Od odpowiedzialności instytucjonalnej (grupowej) do odpowiedzialności indywidualnej (personalnej).

- Od przystosowania się człowieka do rzeczywistości do jej modyfikowania, przekształcania.
- Od pracy z dominacją czynności powtarzalnych do pracy z przewagą czynności twórczych, innowacyjnych.
- Od dominacji techniczności do dynamicznego wzrostu intelektualności.
- Od kształtowania własnego życia według wzorów tradycji do tworzenia jego koncepcji (myślenie przyszłościowe i umiejętność ‘czytania’, rozumienia procesu przemian).” [15, s. 40-41]

Można dostrzec pewne podobieństwo tego katalogu tendencji z zestawieniem dokonany przez Schulza.

Jolanta Szempruch – podsumowując rozważania licznych autorów – wymienia następujące trendy zmian społecznych i funkcjonowania człowieka „[...]”:

- szybkie tempo, dynamika i wielokierunkowość zmian obejmujących niemal wszystkie dziedziny życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturowego;
- niejednoznaczność, nieprzejrzystość, chaos i płynność panujące w rzeczywistości społecznej, brak pewnych kryteriów ocen determinujący postępujący proces zagubienia i osamotnienia człowieka, który wpływa niekorzystnie na rozwój jego tożsamości, przy znacznym zakresie wolności jednostkowej i nacisku na indywidualizm w każdej sferze życia;
- postęp w zakresie technologii i komunikacji determinujący lawinowy przyrost informacji i łatwy do nich dostęp;
- globalizacja świata kultury, polityki i gospodarki oraz kapitalistyczne przyspieszenie i konsumpcjonizm wyznaczające style życia i kreujące potrzeby jednostek;
- nowe typy nierówności i zróżnicowań społecznych;
- przypisywanie głębszego niż wcześniej sensu edukacji globalnej, polegające na edukacji powszechnej, holistycznej, wielokulturowej i upełnomocniającej człowieka.” [24, s. 39]

W końcówce minionego wieku duże znaczenie dla podejmowanych powszechnie analiz edukacji, jak i wszelkich innych rozważań humanistycznych i społecznych, miał ówczesny kontekst filozoficzny, określane często jako ponowoczesność. Jednym z najważniejszych jej analityków jest oczywiście Zygmunt Bauman, który m.in. akcentuje ważną cechę (po)nowoczesności, jaką jest indywidualizm. Píše: „Współczesne społeczeństwo nie potrzebuje ani masowej siły roboczej, ani masowej (pochodzącej z poboru) armii. Do przeszłości należą czasy, w których fabryki

i oddziały wojskowe były głównymi instytucjami podtrzymującymi porządek (przynajmniej w naszej części globu). To samo można powiedzieć o 'panoptycznym' systemie władzy jako głównym instrumencie integracji społecznej, tudzież o normatywnej regulacji jako głównej strategii zachowania porządku. Znacząca większość ludzi – mężczyzn i kobiet jednakowo – godzi się na integrację poprzez uwiedzenie raczej niż przymus, reklamę niż indoktrynację, stworzenie potrzeby niż normatywne regulacje. Większość z nas przeszła społeczne i kulturalne przeszkolenie; zostaliśmy ukształtowani jako poszukiwacze i kolekcjonerzy wrażeń, a nie robotnicy-żołnierze." [2, s. 269]

Teresa Hejnicka-Bezwińska, odnosząc się do perspektywy ponowoczesnej, pisze: „Najogólniej mówiąc ten nowy kontekst intelektualny jest związany z rehabilitacją osoby ludzkiej, różnych form poznawczego oswajania świata i różnych rodzajów wiedzy, kategorii mądrości, uznaniem ludzkiej świadomości jako samoistnej rzeczywistości przyczynowej, konfliktu i kryzysu jako czynników postępu, różnicy jako immanentnie wpisanej w ludzką rzeczywistość itd.” [7, s. 44-45]

Po (nader skrótowym) przeglądzie najważniejszych tendencji przemian współczesnego świata i jego klimatu intelektualnego warto następnie przeanalizować wybrane poglądy wskazujące, co z tych trendów wynika dla współczesnej edukacji.

Konsekwencje dla edukacji i pożądanego modelu nauczyciela

Zbigniew Kwieciński, postulując całościową reformę oświaty, pisze m.in.: „W formach kształcenia należy położyć nacisk na kształtowanie krytycyzmu i myślenia twórczego, na samodzielne dociekanie prawdy, dogłębne studiowanie, konfrontowanie różnych stanowisk, rozróżnianie zdarzeń od ich interpretacji, na umiejętność różnorodnych form i stylów ekspresji, przestrzeganie reguł uczciwego dialogu, tolerancji dla odmienności i różnicy.” [16, s. 13]

Józef Kuźma, podsumowując różne koncepcje „szkoły przyszłości” postuluje przede wszystkim: 1) otwarcie szkoły na otoczenie przyrodnicze, społeczne i gospodarcze; 2) zwiększenie wzajemnego zaufania w relacjach nauczycieli z rodzicami, wyeliminowanie lub minimalizację różnych środków prewencyjnych i restrykcyjnych (monitoring, służby ochroniarskie, programy typu „zero tolerancji” itp.); 3) wyprowadzenie uczniów „z ciasnych, stresogennych i niejednokrotnie 'toksycznych' sal szkolnych”. [13, s. 94]

Maria Szyszkowska, krytykując przesycenie obecnej edukacji nadmiernym racjonalizmem i niedosyt sfery uczuć, doznań, kształtowania charakteru i wyobraźni, postuluje zwrócenie większej uwagi na pewne idee, które – jej zdaniem – mają decydujące znaczenie dla kształtowania świadomości człowieka XXI wieku. Wymienia w pierwszym rzędzie: 1) pacyfizm; 2) tolerancję; 3) umiarkowany agnostycyzm – rozumiany nie tyle jako areligijność, co „świadomość tego, że mamy ograniczone możliwości poznawcze”; 4) holizm powiązany ze światopoglądem ekologicznym – całościowe pojmowanie jednostki ludzkiej jako części całej ludzkości, ale także „kosmosu”, co wiąże się z życzliwością dla wszystkich istot żywych; 5) społeczny indywidualizm – pojęcie pozornie tylko wewnątrznie sprzeczne, oznaczające rozwijanie cech indywidualnych „poprzez rozliczne i różnorodne powiązania z innymi jednostkami”; 6) transpersonalizm – pogląd, w myśl którego sens życia człowieka nadaje wysiłek kulturotwórczy; 7) wykorzystywanie w większym zakresie literatury pięknej i sztuki w procesach edukacyjnych – dla pobudzania wrażliwości, rozbudzania wyobraźni i uczuciowości; 8) przywrócenie w edukacji znaczenia filozofii. [25, s. 167-174]

Ważne miejsce w rozważaniach nad uwarunkowaniami edukacji zajmuje konstruktywizm edukacyjny. Jego główne tezy są następujące: 1) uczenie się jest poszukiwaniem znaczeń; 2) ważna jest wzajemna relacja całości i części; 3) istotne są modele mentalne, wykorzystywane w uczeniu się; 4) edukacja musi być interdyscyplinarna. Z tego wypływają m.in. takie konsekwencje, że w procesie nauczania należy skupić się na uczniu, ale niekoniecznie w ujęciu klasowo-lekcyjnym, a także fakt, że ogromne znaczenie ma osobiste doświadczenie osób uczących się. [9, s. 770-771] Tak zwany konstruktywizm kognitywny, związany z osobą Lwa Wygotskiego, akcentuje dodatkowo uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, ale także konieczność uczenia się w wieloznacznym kontekście, nie odizolowanym od „realnego” świata. [9, s. 779-781]

Ryszard Pachociński – wychodząc z założeń pedagogicznego konstruktywizmu – konstruuje tak zwany „model oświaty społeczeństwa informatycznego”. Akcentuje – oprócz typowych dla tej koncepcji założeń, jak wyjście od doświadczenia, konstruowanie wiedzy i własnego jej znaczenia – potrzebę postaw prospołecznych osób uczących się, umiejętność współpracy, ustawiczność edukacji, przejście przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się. W szkole zorganizowanej według tych założeń praca uczniów powinna być skierowana na realizowanie

projektów badawczych, zaś nauczyciel powinien pełnić rolę przewodnika i pomocnika w tym procesie, uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, do dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania, ważnym elementem jest współpraca. [19, s. 367-373]

Uogólniając doświadczenia amerykańskie dotyczące „rewolucji konstruktywistycznej” W. Prokopiuk pisze: „[...] w systemach edukacyjnych dokonuje się zasadniczy przełom paradygmatyczny: od transmisji informacji do przygotowywania uczniów w zakresie samodzielnego nabywania wiedzy; od nauczania reproduktywnego do produktywnego; od myślenia mechanicznego do refleksyjnego i krytycznego; od indywidualnej ‘obróbki’ informacji do kooperacji zespołowej”. [20, s. 218]

Jolanta Szempruch dokonuje obszernego zestawienia zadań edukacji wynikających ze zmian społecznych. Zalicza do nich m.in. kształcenie na rzecz demokracji, kształcenie na rzecz wielokulturowości, określone zadania szkolnictwa wobec mediów, zadania szkoły na rzecz współistnienia, kształcenie do pracy nad sobą, kształcenie na rzecz piękna i kultury a także przygotowanie w toku kształcenia do służenia społeczności lokalnej. Rozwijając na przykład kształcenie na rzecz demokracji uszczegóławia je następująco: „rozwój umiejętności dokonywania wyborów, doświadczanie samorządności, kształtowanie zrozumienia i umiejętności niezbędnych w demokracji obywatelskiej i uczestniczącej”, zaś kształcenie do służenia społeczności lokalnej: „kształtowanie umiejętności identyfikowania się z tą społecznością, chęci działania na rzecz jej rozwoju, uczenie się uczestnictwa przez planowanie, działanie oraz ewaluację zmian w środowisku lokalnym”. [24, s. 156-157] Według autorki szkoła jest (powinna być) miejscem „krytycznej analizy rzeczywistości, uczenia życia, alternatywnego myślenia, krytycznego dystansu do rzeczywistości oraz precyzowania celów i planów własnego rozwoju”. [24, s. 9] W innym miejscu pisze: „Obserwujemy przesuwanie się punktów ciężkości w pracy szkoły z koncentracji na lekcji i dydaktycznych czynnościach nauczyciela, dominujących w pedagogice tradycyjnej, w kierunku wyraźnego wzrostu znaczenia funkcji wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych. Koncentracja na funkcji dydaktycznej determinowała sposób ujmowania nauczyciela jako osoby wprowadzającej ucznia w niedostępne arkana wiedzy, koncentrującego się przede wszystkim na wynikach nauczania i utrzymaniu dyscypliny na lekcji, cedującego w większości na rodzinę pracę wychowawczą i problemy z uczniem. Taki model szkoły i nauczyciela funkcjonuje do dziś w stereotypach

pedagogicznego myślenia i wypełniania roli zawodowej nauczyciela. W kontekście dynamicznych zmian społecznych szkoła przestaje być instytucją, w której dokonuje się schematyczny przekaz wiedzy, natomiast staje się miejscem jej twórczego poszukiwania i samodzielnego konstruowania oraz środowiskiem życia społecznego młodzieży przebiegającego według wzorów kulturowych wyznaczonych przez szkołę i wpływy zewnętrzne.” [24, s. 8]

Bolesław Niemierko dokonuje interesującego zestawienia najczęściej funkcjonujących w praktyce oświatowej modeli nauczyciela, ze względu na dominujący sposób motywowania uczniów do pracy: 1) rodem z epoki „średniowieczno-totalitarnej”: a) surowy brygadzysta, b) bezlitosny krytyk; 2) rodem z epoki romantyczno-wyzwoleńczej: a) czuły terapeuta, b) bezkrytyczny entuzjasta; 3) rodem z epoki menedżersko-rynkowej: a) zdolny trener, b) sprytny przedsiębiorca. [17, s. 50-51] Dalej stwierdza: „Żaden z tych sześciu modeli w pojedynkę nie wystarcza, by rozwinąć trwałą motywację uczenia się u wszystkich uczniów, a wręcz przeciwnie – każdy z nich, gdy jest nadużyty, może zahamować rozwój.” [17, s. 52]

Czesław Banach w następujący sposób podsumowuje współczesne tendencje przemian funkcji nauczyciela: 1) indywidualizacja i personalizacja; 2) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania bądź tworzenia wiedzy; 3) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany oraz potrzeby innych. [1, s. 549] Dalej pisze o potrzebie kształtowania u nauczycieli takich przede wszystkim kompetencji, jak „poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, życiowego doradztwa, praktyczno-moralna, i organizacyjno-techniczna”. [1, s. 551]

Wymieniona powyżej lista kompetencji nauczycielskich, autorstwa wybitnego polskiego pedagoga, od lat prowadzącego wnikliwe analizy i refleksje nad zawodem nauczyciela, jest tylko jedną z bardzo licznych propozycji, jakie można spotkać w polskiej literaturze przedmiotu. Warto zapoznać się choćby jeszcze z kilkoma zestawieniami.

Stanisław Dylak wyodrębnia trzy – interesująco zestawione – grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

1. Kompetencje bazowe, pozwalające na skuteczne porozumiewanie się, to jest m.in. niezbędny poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego, zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych itp.

2. Kompetencje konieczne, umożliwiające wypełnianie przypisanych zadań edukacyjnych; należą tu kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne, które nabywa się w toku kształcenia zawodowego.
3. Kompetencje pożądane, które mogą, choć nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela, na przykład umiejętność gry na instrumencie, zaangażowanie społeczne itp. [5, s. 559]

Kompetencje wymienione powyżej w grupie koniecznych wyraźnie odnoszą się do – popularnej w polskiej literaturze pedagogicznej – koncepcji kompetencji nauczycielskich autorstwa Roberta Kwaśnicy. Autor opiera podział kompetencji nauczyciela o koncepcję tak zwanych dwóch racjonalności, dotyczącej tego, że doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Na tej podstawie proponuje następujący podział kompetencji nauczyciela:

1. Kompetencje praktyczno-moralne, do których zalicza: (a) interpretacyjne, (b) moralne, (c) komunikacyjne.
2. Kompetencje techniczne, w skład których wchodzi: (a) postulacyjne (normatywne), (b) metodyczne, (c) realizacyjne. [14, s. 300-301]

Autor jest przekonany o konieczności prymatu pierwszej grupy, czyli kompetencji praktyczno-moralnych – nad technicznymi. Głosi przy tym tezę, że podstawową wadą polskich nauczycieli jest właśnie sytuacja przeciwna – prymat kompetencji technicznych, rozumianych zresztą wąsko, jedynie jako metodyczno-realizacyjne. Dodatkowy problem stwarza rozpowszechnione błędne podejście do przygotowania zawodowego nauczyciela, zakładające jakoby możliwość „pełnego” przygotowania, czemu autor zdecydowanie i przekonująco się przeciwstawia, wskazując m.in. na konieczność działania przez nauczyciela w sytuacjach niepowtarzalnych oraz na komunikacyjny charakter jego pracy. [14, s. 293-298, 309-313]

Maria Czerepaniak-Walczak pojmując edukację jako „działanie społeczne ukierunkowane na świadome i twórcze poszerzanie podmiotowych pól wolności” [24, s. 190] wymienia następujące kompetencje nauczyciela: 1) poznawcze – otwartość na informacje, umiejętność i gotowość do zaktualizowanego posługiwania się nimi; 2) komunikacyjne – samoekspresja i rozumienie innych, gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń; 3) organizacyjne – umiejętność projektowania, przygotowania, realizowania oraz oceniania działań uczestników sytuacji edukacyjnych; 4) badawcze – badanie własnej pracy,

uczestniczenie w procesach odkrywania, wyjaśniania i przekształcania rzeczywistości. [4, s. 47]

Podobnie Jolanta Szempruch – po dokonaniu przeglądu koncepcji innych autorów – wyróżnia następujące kompetencje ważne dla zawodu nauczyciela: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne, informatyczno-medialne. Zaznacza przy tym, że lista ma charakter otwarty. [24, s. 191]

Z omówionych wcześniej tendencji przemian wynikają konsekwencje pod postacią ewolucji funkcji zawodowych nauczyciela. Henryka Kwiatkowska ujmuje je następująco: 1) od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; 2) od sterowania do inspirowania rozwoju; 3) od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy; 4) od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach; 5) od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej; 6) od alternatywy do dialogu. [15, s. 41-45] Kwiatkowska podkreśla ambiwalencję roli zawodowej nauczyciela. Za Romanem Ingardenem zauważa, że w licznych zawodach – a do nich należy zawód nauczyciela – należy umieć godzić sprzeczne tendencje: otwartości i podatności na zewnętrzne wpływy, swoistej wrażliwości ze świadomą izolacją przed oddziaływaniami zewnętrznymi, chociażby w celu przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. [15, s. 164-165] Autorka wymienia „swoistości nauczycielskiego profesjonalizmu”. Zastrzega, że lista obejmuje tylko niektóre z nich:

1. „Nauczycielski profesjonalizm to sztuka łączenia dwóch rodzajów biegłości”. Jeden to biegłość techniczna, instrumentalna; drugi rodzaj biegłości „ma charakter kumulatywny, to znaczy mieści w sobie zarówno biegłość techniczną, jak i biegłość o charakterze naukowym, akademickim, teoretycznym”. Chodzi o możliwość odpowiadania na wielorako zadawane pytanie: „dlaczego?”. Chodzi o upełnomocnienie decyzji zawodowych.
2. „Sytuacje, w których działa nauczyciel są niepowtarzalne”. Dlatego „procedura działania powinna być dostosowana nie tylko do natury sytuacji, lecz także do indywidualności ucznia”.
3. Brak pewności co do celów i metod nauczycielskiego działania. „Faktyczny obraz działania konkretyzuje się podczas działania. Działanie podlega uzupełnieniom, modyfikacjom czy wręcz zmianom”.
4. „Nauczycielski przekaz nie zaczyna się od punktu zerowego. Dziecko przychodzi do szkoły z własną biografią i z własnym systemem znaczeń”. Nauczyciel musi to uwzględniać.

5. Relacja nauczyciela z uczniem nie może być jednostronna i „nastawiona na zmianę ucznia według wizji nauczyciela”. Uniemożliwiłoby to uczniowi samodzielne działanie i odnoszenie sukcesu.
6. „Podstawą sensownej pracy nauczyciela z uczniem jest porozumienie się”.
7. Ważna jest nadmiarowość wiedzy nauczyciela – wiedza teoretyczna powinna być obszerniejsza i głębsza niż obszar praktycznych działań. Ten nadmiar – wbrew potocznym sądom – jest wysoce funkcjonalny, umożliwiając działanie w sytuacjach problemowych. [15, s. 169-170]

A co z edukacją i nauczycielem w warunkach demokracji?

Nauczyciel wobec edukacji dla demokracji i edukacji w demokracji

Przyjmując założenie o demokracji jako bycie swoiście autotelicznym, oraz to, że demokracja jest „bytem niedokończonym” i wymaga nieustannego „pielęgnowania”, warto rozważyć, co do zrobienia ma w tym kontekście edukacja, a w szczególności nauczyciel. Z demokracją pojmowaną substancjalnie, demokracją „żywą”, obywatelską wiąże się znane pojęcie społeczeństwa obywatelskiego. Ewa Siellawa-Kolbowska postrzega je następująco: „Społeczeństwo obywatelskie definiuję jako przestrzeń obejmującą wiele form dobrowolnego stowarzyszania się ludzi, w celu realizacji wspólnych celów, wartości i interesów, istniejących poza kręgami rodzinnymi, poza instytucjami państwa i rynku. Organizacje pozarządowe stanowią tylko jedną z wielu form społecznej samoorganizacji.” [23, s. 148]

Autorka – wychodząc od idei społeczeństwa obywatelskiego, społecznej partycypacji i współpracy różnych podmiotów – analizuje możliwości i formy społecznego wsparcia dla edukacji. Wyróżnia działania wewnątrz systemu szkolnego oraz działania zewnętrzne. Te pierwsze to głównie udział rodziców w radach szkół czy radach rodziców – udział autentyczny, skutkujący m.in. współuczestnictwem w wychowaniu, doborze treści kształcenia, formułowaniu wewnątrzszkolnych dokumentów itp. Działania zewnętrzne dotyczą głównie działalności organizacji pozarządowych, grup nacisku czy lobbystycznych, podejmujących konsultacje bądź inicjatywy dotyczące uregulowań prawnych oświaty. [23, s. 147] Badania z 2000 roku, prowadzone przez autorkę i jej zespół ujawniły, że np. tylko 80 procent gimnazjów opracowało obowiązkowy dokument, jakim jest „Program wychowawczy”, lecz sposób jego opracowania rzuca interesujące światło na partnerstwo szkoły i innych podmiotów. Wśród tych szkół, które program opracowały wystąpiły 4 warianty: 1) program został opracowany wspólnie przez nauczycieli, rodziców i uczniów, przy wykorzystaniu konsultacji,

dyskusji i ankiet na jego temat (43%); 2) projekt programu został opracowany przez nauczycieli i skonsultowany z Radą Rodziców i rodzicami (10%); 3) program opracowali nauczyciele i przeprowadzili konsultacje z uczniami, z samorządem uczniowskim (8%); 4) program został opracowany przez powołany w szkole zespół nauczycieli lub nauczycieli w ramach warsztatów lub szkoleń związanych z reformą oświaty (39%). [23, s. 156] Te wyniki autorka komentuje następująco: „[...] wydaje się, na podstawie obserwacji, że tworzenie wspólnych zespołów publiczno-społecznych przebiega na ogół wolno, zaś współpracę często cechuje dorywczość i kontakty ad hoc. Głównym powodem wydaje się być słabość więzi kooperacyjnych na szczeblu lokalnym, deficyt zaufania społecznego oraz brak postrzegania partnerstwa samorządu i organizacji obywatelskich w kategoriach lokalnego kapitału społecznego.” [23, s. 156] Ale – zdaniem autorki – spora część winy leży po stronie samych nauczycieli, a także panujących w społeczeństwie stereotypów na temat roli nauczyciela. Píše: „Praktykowany ciągle tradycyjny wzór roli nauczyciela jako górującego kompetencjami niegdyś nie tylko nad uczniem, ale i nad większością rodziców nie zawiera wielu zachęt do przyjmowania partnerskiego stosunku wobec rodziców oraz do dostrzegania w nich pierwszych nauczycieli swoich uczniów, osób pragnących wspierać ich pracę dla dobra dziecka czy też samodzielnych edukatorów. Na tradycyjne ograniczenia w partnerskim postrzeganiu rodziców przez personel oświatowy nakładają się współczesne dyskursy społeczne: dyskurs wąskiej profesjonalizacji (szkoła ma przede wszystkim uczyć) i dyskurs ryzyka (straszenie konsekwencjami ignorancji). One również spychają rodziców do roli ucznia, klienta, laika.” [23, s. 161] A tymczasem: „W dzisiejszych czasach wyraźnie wzrastają kompetencje i możliwości edukacyjne rodziców, w wielu wypadkach przewyższając te posiadane przez nauczycieli. Rodzice obserwują nieporadność szkoły wobec tempa zmian zachodzących w jej otoczeniu, widzą, że poza szkołą istnieje wiele różnorodnych okazji do zdobywania wiedzy lub umiejętności uczenia się. Można powiedzieć, że dzisiaj pozaszkolny proces edukacji staje się nie mniej ważny niż ten, który przebiega w szkole.” [23, s. 171]

Mirosława Nowak-Dziemianowicz na podstawie swoich badań stwierdza, że polski nauczyciel: 1) dostrzega wokół siebie liczne bariery i zagrożenia; 2) dostrzega potrzebę zmiany niekorzystnych stanów rzeczy, ale nie widzi potrzeby i możliwości własnego w tych zmianach udziału; 3) w oglądzie szkoły w znacznym stopniu nawiązuje do własnych doświadczeń uczniowskich; 4) wyraża wątpliwości co do swoich i szkoły możliwości wychowawczych. [18, s. 107-110]

Pozostając w kręgu analizy zagrożeń warto odczytać kolejny głos. Witold Komar podjął próbę ukazania, „jak wysoce destruktywne dla suwerenności myślenia i działania człowieka-nauczyciela [...] pozostaje współczesna rzeczywistość kulturowa”. [10, s. 10] „[...] kształcenie zawodowe edukatorów w nikłym stopniu zmniejsza rozdział między poziomem kompetencji współczesnego nauczycielstwa a rzeczywistymi potrzebami szkoły i rozwoju uczniów”. Współczesny (polski) nauczyciel to „raczej osoba skłaniająca się ku postawom adaptacyjności (ideokratycznego podporządkowania, konformizmu w życiu i pracy) aniżeli nastawiona transgresyjnie”. Autor proponuje tzw. terapię kulturową w procesie kształcenia nauczycieli, której głównym składnikiem byłaby próba zmiany mentalnej, eliminującej mocno zakorzenione nawyki i stereotypy myślenia i działania „które zostały wdrukowane w szkole, procesach socjalizacji kulturowej i cywilizacyjnej inicjacji”. [10, s. 11] Z badań autora wyłania się obraz nauczyciela zorientowanego na „prawo i porządek”, łatwo podporządkowującego się zewnętrznym naciskom i uregulowaniom, mało krytycznego i twórczego. Uczelnie kształcące nauczycieli wprawdzie rozwijają intelektualnie i dostarczają obszernej wiedzy o różnych wartościowych koncepcjach pedagogicznych, lecz nie są w stanie wykorzenić tendencji myślenia i działania „wdrukowanych” w szkole i w procesach socjalizacji. Jeśli nawet w procesie studiowania przyszły nauczyciel nabędzie pozytywnych wartości i postaw, m.in. dotyczących wolności, otwartości, tolerancji, prawości itp., ulegają one deformacji w zderzeniu z rzeczywistością szkolną. Rzeczywistość szkolna jest ostatnim bastionem antydemokratyzmu we współczesnych demokracjach (tę myśl autor przytacza za T. Gordonem). Ta rzeczywistość wpaja nauczycielom przekonanie, że najważniejszym problemem ich pracy jest operowanie władzą i utrzymywanie ładu w klasie. Poza tym – do tego przyczyniają się również uczelnie – wpajane jest nauczycielom przekonanie, że najważniejsze jest nauczanie, zaś wychowanie traktowane jest marginalnie. Nauczyciele stają zupełnie nieprzygotowani do radzenia sobie ze skomplikowaną siecią stosunków międzyludzkich, jakie panują zazwyczaj w szkole. Są również zupełnie nieprzygotowani do radzenia sobie w warunkach niepewności i ambiwalencji; wdrożeni – zarówno w procesach socjalizacji, jak i podczas studiów – do afirmacji „pewności”, tworzą osobiste, rutynowe „teorie” swojej pracy. „Niepewność – signum kultury współczesnej – jest dla nich wrogiem, a nie wyzwaniem szansy na twórczość.” [10, s. 304] Wśród nauczycieli dominuje postawa dogmatycznego podporządkowania, zamiast krytycznej transgresji. [10, s. 205-305]

Włodzimierz Prokopiuk formułuje następujące wskazania dla nauczycieli podejmujących „trud budowania emancypacyjnego modelu edukacji obywatelskiej” na różnych poziomach kształcenia. „[...]”:

- Istotą uczniowskiej podmiotowości (co znaczy, że także preambułą ich obywatelskości) w procesach dydaktyczno-wychowawczych szkół mają być miara ich zaangażowania w kreowanie programów, form, metod i środków kształcenia oraz zdolność do podejmowania nowych wyzwań w tym zakresie. Odwieczny cel szkolnego nauczania-uczenia się polegający na przekazywaniu/przyswajaniu wiadomości musi być zrewidowany na rzecz uświadamiania uczniom współczesnej roli wiedzy w stawianiu problemów, ujawnianiu roszczeń, a nade wszystko jako pośrednika komunikacji i dialogu pomiędzy stronami procesu nauczania.
- Uczniów trzeba przygotowywać do holistycznego, krytycznego oglądu „mapy” współczesnej Europy i świata [...].
- Trzeba stwarzać uczniom warunki (okazje) do kształtowania zdolności mówienia własnym głosem, analizowania i wykorzystywania swoich wcześniejszych doświadczeń [...].
- W realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych należy preferować założenia pedagogiki aksjologicznej, nie tylko nazywać i objaśniać sens poszczególnych wartości, ale również dociekać mechanizmów ich osadzania w ludzkim życiu i skutkowania na jego jakość.
- W pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami, od najniższych szczebli kształcenia poczynając, należy więcej miejsca poświęcać ich przygotowywaniu do głębszych studiów społecznych, by zrozumieli struktury i siły ideologiczne, które wpływają na ich życie (ograniczają ich rozwój). Byłby to dobry początek przygotowywania przenikliwych obserwatorów i aktywnych rekonstruktorów zaburzonych stosunków społecznych (także w instytucjach edukacyjnych).” [20, s. 214-215]

Autor podkreśla, że ze społeczeństwem obywatelskim wiąże się pojęcie etyczności. Uprzymnienie sobie tej etyczności jest ważnym zadaniem edukacji: „bez zrozumienia sposobu funkcjonowania mechanizmów demokratycznych [...] nie będzie bowiem możliwe – ze względu na blokady istniejące w świadomości społecznej – szybkie uformowanie się społeczeństwa obywatelskiego”. [20, s. 207]

Według Alicji Jurgiel obywatelskość to dynamiczna kategoria „określająca kondycję świadomości podmiotu uczestniczącego w konstruowaniu rzeczywistości społecznej”. [8, s. 15] „Z punktu widzenia przypisywanej nauczycielom roli zawodowej, polegającej na ‘tłumaczeniu’ rzeczywistości,

pytanie o obywatelskość ma sens, ponieważ to oni 'zarządzają kontekstem społecznym', nadają znaczenia rzeczywistości, która nie jest obiektywnie daną." [8, s. 16] Autorka prowadziła badania orientacji obywatelskich nauczycieli dorosłych. Zidentyfikowała trzy typy, które określiła jako: „bycie obok”, „bycie w” i „bycie pomimo” rzeczywistości społecznej. Nauczyciele o pierwszej orientacji – zdecydowanie dominujący liczebnie – są zwolennikami separacji szkoły i rzeczywistości społecznej, również w wymiarze lokalnym. Troska o dobro wspólne nie jest sprawą szkoły, lecz profesjonalistów. Szkoła ma realizować cele ustalone poza nią samą, czyli przekazywać wiedzę, nadając formalne kwalifikacje. Nauczyciel jest odpowiedzialny za realizację programu, ustalonego przez władze oświatowe. Edukacja jest narzędziem utrwalania porządku. Uczeń dorosły jest traktowany jak zwykły uczeń. Nauczyciele o orientacji „bycie w” w swoim myśleniu kierują się głównie logiką wolnego rynku. Dobro wspólne nie jest domeną szkoły. Edukacja również ma być zorientowana na realizację – ustalonego poza szkołą – programu, ale z naciskiem na kształtowanie umiejętności przydatnych w życiu zawodowym. Edukacja jest traktowana głównie jako towar na rynku. Uczeń dorosły jest traktowany jako pracownik. Nauczyciele o orientacji „bycie pomimo” – występujący w badanej próbie marginalnie – akcentują wspólnotę uczących się; szkoła jest częścią przestrzeni publicznej. Dobro wspólne jest ważnym obszarem zainteresowania szkoły. Edukacja jest postrzegana jako szansa na społeczne tworzenie rzeczywistości. Podstawowa funkcja szkoły to stworzenie uczniom szansy uczenia się. Uczeń dorosły jest traktowany jako obywatel, któremu należy pomóc rozwinąć jego kompetencje społeczne, których jedynie częścią są kwalifikacje zawodowe. [8, s. 110-164]

Marta Kowalczyk-Walędziak podjęła badania nad sprawstwem społecznym pedagogów. Badaniem objęła trzy grupy osób: studentów kierunków pedagogicznych, czynnych zawodowo nauczycieli i pedagogów, oraz nauczycieli akademickich. Biorąc pod uwagę różnorodność pedagogicznych oddziaływań sformułowała następującą definicję: „Sprawstwo społeczne pedagogów to ich aktywność w dziedzinie praktyki pedagogicznej obejmująca działalność zawodową i działalność społeczną, które służą wywoływaniu określonych (pożądanych, oczekiwanych) zdarzeń i stanów (zmian) w sferze społecznej, głównie w zakresie wychowania, opieki, resocjalizacji, profilaktyki, animacji kulturalnej, animacji społecznej, działalności charytatywnej i wolontariackiej.” [11, s. 101-102] Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów, to podmiotowa cecha, której składowymi są poczucie: 1) podmiotowości, 2) skuteczności, 3) kompetencji,

4) samorealizacji. [11, s. 102] Wyniki badań pokazały, że „[...] w obrazie tym dość często występują takie elementy, jak: przeciętność, szablonowość, ambiwalencja i monotonia. [...] Badania pokazały, że te trzy grupy badanych postrzegają pracę pedagogiczną w dość pragmatyczny, monotony sposób, sprowadzają ją do wykonywania obowiązków w danym miejscu (placówce, szkole) i w określonym przedziale czasowym (tzw. od... do...), natomiast zapominają o konieczności angażowania się pedagogów w sprawy społeczne i obywatelskie.” [11, s. 305] Autorka sformułowała propozycje zmian w procesie kształcenia przyszłych pedagogów (podane tu w dużym uproszczeniu): 1) w uczelniach należy „zwracać większą uwagę na przygotowywanie ich do działalności charytatywnej, wolontariackiej, obywatelskiej, animowania społeczności lokalnych, promowania kultury regionalnej/narodowej, na rozwijanie ich wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka”, 2) kłaść nacisk na kształtowanie potrzeby i umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, samokształcenia, 3) uwrażliwiać na potrzebę nieustannego orientowania się w sytuacji społeczno-politycznej oraz śledzenia trendów przemian, 4) wprowadzić elementy systematycznego kształcenia prakseologicznego, przygotowującego do świadomych działań sprawczych, 5) w kształceniu stosować w większym stopniu metody problemowe, studia przypadków, metody sytuacyjne itp., 6) w formach pracy studentów stosować więcej pracy grupowej, 7) traktować studentów po partnersku i podmiotowo, 8) uświadamiać przyszłym pedagogom wagę nieustannego rozwoju zawodowego, 9) zaostrzyć selekcję na studia przygotowujące przyszłych nauczycieli i pedagogów, zwracając uwagę na niezbędne predyspozycje. Kolejne propozycje dotyczą już w mniejszym stopniu rzeczywistości uczelnianej, lecz głównie okresu pracy zawodowej: 10) poprzez odpowiednie decyzje władz lokalnych usuwać bariery sprawstwa społecznego pedagogów, 11) w procesie awansu zawodowego pedagogów w większym stopniu uwzględniać ich działalność społeczną, wykraczającą poza obowiązki ściśle zawodowe, 12) zmienić organizację studenckich praktyk pedagogicznych, minimalizując bierną obserwację na rzecz praktycznego prowadzenia zajęć, ale także uczestniczenia w różnych obszarach funkcjonowania danej placówki, 13) dostosować ofertę szkoleń, kursów i studiów podyplomowych do realnie pojawiających się problemów w placówkach oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych itp., 14) doceniać tych pedagogów, którzy wyrastają „ponad wszelką przeciętność”, ale też stwarzać w placówkach warunki do takiej działalności. [11, s. 307-314]

Kazimierz Przystczykowski pisze interesująco: „Edukacja funkcjonuje [...] w coraz szerszej przestrzeni, której granice są nieoznaczone. To ona sama

poszerza właśnie tę przestrzeń. W tej perspektywie jest procesem, jest swoistą grą o sens świata i sens życia człowieka.” [21, s. 10] I dalej: „[...] edukacja ‘w całości’ jest polityczna i poza politycznością nie może w ogóle być definiowana”. [21, s. 37] Przy czym polityczność jest przez autora rozumiana jako „współuczestnictwo w konstruowaniu przestrzeni społecznej”. [21, s. 72] Autor omawia różne ideologie edukacyjne, akcentując niebezpieczeństwo zawłaszczenia edukacji przez jedną z nich. [21, s. 46-70] Podkreślana przez autora polityczność edukacji nie może bynajmniej oznaczać jej ideologizacji. Odnosząc się do edukacji dla demokracji autor bardzo krytycznie ocenia jej obecną jakość, zwracając uwagę choćby na dobór treści kształcenia: „Marginalne miejsce zajmują w programach szkolnych takie problemy, jak: dyskryminacja, emancypacja, godność ludzka, prawa człowieka, stereotyp, stygmatyzacja czy tolerancja.” [21, s. 130]

Anna Dzierzgowska pisze: „Nie wystarczy, żeby szkoła była demokratyczna – aby demokracja działała, trzeba jeszcze, żeby szkoła była wspólnotą.” [6, s. 52] Szkoła-wspólnota to według niej takie miejsce, którego główną cechą jest to, że zgromadzeni tam ludzie lubią przebywać razem. Jeśli nawet to pewnego rodzaju utopia, to warto do niej dążyć, ponieważ tylko tego typu szkoła ma niezbędne narzędzia do skutecznego rozwiązywania wszelkich problemów, jakie się w niej pojawiają. W takiej szkole nikt nie boi się ujawniania swoich słabych stron, co z kolei tylko ułatwia zrobienie czegoś lepiej, jeśli na jakimś polu została poniesiona porażka. Tu możliwe jest autentyczne partnerstwo nauczycieli i uczniów (również rodziców); w wielu sprawach, zwłaszcza wychowawczych, uczniowie lub rodzice mogą skutecznie zastąpić wychowawcę, chociażby dzięki wspólnocie języka i podzielanych wartości. [6, s. 52-56]

Zasygnalizowana została wcześniej kwestia współpracy szkoły z innymi „bytami”, w szczególności organizacjami tzw. trzeciego sektora, będącego w istocie jądrem społeczeństwa obywatelskiego w jego instytucjonalnym wymiarze. Warto w tym kontekście przyrzeć się pewnej cennej inicjatywie. Na początku lat 90. ubiegłego wieku organizacja pozarządowa o nazwie Centrum Edukacji Obywatelskiej uruchomiło program Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej (KOSS). Oto, co można przeczytać na stronie internetowej tej organizacji: „KOSS to nasz najstarszy projekt. Jego historia zaczęła się na początku lat 90., gdy w Polsce zachodziło tyle ważnych przemian. Postanowiliśmy wtedy odmienić trochę polską szkołę, chcieliśmy by nauka stała się zajęciem ciekawym i absorbującym dla

uczniów. Jako pole naszego działania wybraliśmy edukację obywatelską, obszar szkolnej wiedzy mocno na ogół wówczas zaniedbywany. Uznaliśmy, że umiejętności w tej dziedzinie przypadają się każdemu, niezależnie od jego talentów. W końcu wszyscy jesteśmy obywatelami. [...] Nazwa programu podkreśla związek szkoły z samorządem lokalnym. Znajduje to odbicie w tematyce zajęć, skłaniającej uczniów do zainteresowania życiem społeczności lokalnej i rzeczywistego uczestnictwa w nim. [...] Uczniowie mają możliwość odnoszenia zdobywanych na lekcjach wiadomości na temat demokracji, samorządu czy państwa prawa do wydarzeń i zjawisk ze swojego najbliższego otoczenia społecznego – życia szkoły i swojej społeczności lokalnej.” [27] W roku szkolnym 2012/2013 ponad 1/3 wszystkich gimnazjów w Polsce zdecydowało się realizować program przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie” według programu KOSS.

Innym programem realizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej jest program Młody Obywatel. Na stronie CEO można przeczytać: „Młody Obywatel to czwarta już edycja programu prowadzonego wspólnie przez Fundację BGK im. J.K. Steczkowskiego oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej. [...] W ramach programu uczniowie poznają swoją społeczność lokalną, prowadzą wywiady z przedstawicielami lokalnych instytucji, wspólnie z nauczycielami organizują debaty z mieszkańcami, trasy edukacyjne, wymiany międzypokoleniowe i inne działania lokalne. I najważniejsze, uczą się pozyskiwać sojuszników dla swoich działań w najbliższym otoczeniu!” [28]

Osobnym – acz powiązany z poprzednim – zagadnieniem jest edukacja nieformalna (pozaformalna, pozaszkolna, równoległa itp. – tutaj funkcjonuje kilka alternatywnych określeń). Najłatwiejszą do zaobserwowania, bo chyba najbardziej nagłaśnianą, formą są festiwale nauki i inne podobne formy, bywa, że nazywane nieco inaczej; szczególną odmianą, służącą popularyzacji matematyki i logiki, są festiwale gier planszowych. Kolejna forma to wyspecjalizowane programy popularyzatorskie, np. finansowany z pieniędzy UE, prowadzony w latach 2008-2012 przez Politechnikę Gdańską program „Za rękę z Einsteinem”, czy realizowany w Małopolsce program „Feniks”. Inne formy edukacji nieformalnej, to uniwersytety dziecięce, centra nauki i edukacji (np. Centrum Nauki „Kopernik” w Warszawie), pałace młodzieży itp. [26, s. 154-159] Z ostatnich tego typu inicjatyw warto odnotować, że pod koniec 2013 r. w Toruniu rozpoczęło działalność Centrum Nowoczesności „Młyn Wiedzy”, które pełni podobną funkcję, jak warszawski „Kopernik”, przyciągając tłumy dzieci i młodzieży, najczęściej

wraz z rodzicami. Marcin Zaród trafnie pisze: „Przedstawione wyżej przykłady pokazują, jak wielkie są potrzeby edukacyjne młodzieży i w jak niewielkim stopniu odpowiada na nie MEN.” [26, s. 160] A więc ratunek w edukacji nieformalnej?

Uwagi końcowe

Z punktu widzenia edukacji dla demokracji w powyżej przytoczonych rozważaniach, analizach i wynikach badań można znaleźć całkiem pokaźną ilość krzepiących sformułowań, jak np.: edukacja jest grą o sens świata i sens życia człowieka; edukacja jest szansą na społeczne tworzenie rzeczywistości; uczniowska podmiotowość; kształtowanie zdolności mówienia własnym głosem; przygotowywanie uczniów do świadomych działań sprawczych; szkoła-wspólnota; społeczne wsparcie dla edukacji; program opracowany wspólnie przez nauczycieli, rodziców i uczniów; poza szkołą istnieje wiele różnorodnych okazji do zdobywania wiedzy; szkoła jest częścią przestrzeni publicznej; dobro wspólne jest ważnym obszarem zainteresowania szkoły; uczniowie organizują debaty z mieszkańcami; uczniów należy przygotowywać do głębszych studiów społecznych itp.

Realizacja choćby części tych haseł-postulatów znacząco przyczyniłaby się do rozwoju kompetencji obywatelskich, przez które rozumiem (to autorska propozycja, prezentowana wcześniej w kilku tekstach) przede wszystkim: 1) wiedzę: o mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa i różnych jego instytucji, o istocie demokracji, o trójpodziale i wzajemnym równoważeniu się władz, o prawach i obowiązkach obywatelskich i szerzej – o prawach człowieka, ale także o najważniejszych problemach trapiących najbliższe wspólnoty lokalne czy sąsiedzkie i o możliwych strategiach ich rozwiązywania; 2) umiejętności: egzekwowania swoich praw, szeroko pojętego komunikowania się (w tym przede wszystkim: wyrażania opinii, racjonalnego argumentowania, krytycznego odbioru komunikatów, radzenia sobie z wieloznacznością, przeciwstawiania się manipulacji – przede wszystkim medialnej, negocjowania i osiągania kompromisu), podejmowania decyzji w oparciu o racjonalne przesłanki; 3) postawy i cechy osobowe: aktywność, poczucie sprawstwa, odpowiedzialność, uczciwość, zaufanie, lojalność, solidarność, gotowość do współpracy, krytycyzm, tolerancja.

Tymczasem jednak w prezentowanych wyżej głosach różnych autorów znalazła się również pokaźna ilość najrozmaitszych zagrożeń, m.in.: nieporadność szkoły wobec tempa zmian zachodzących w jej otoczeniu; szkoła jako ostatni bastion antydemokratyzmu; deficyt zaufania społecznego; słabość więzi kooperacyjnych na szczeblu lokalnym. Osobną

kategorię stanowią zagrożenia związane z osobą nauczyciela. Z prezentowanych obserwacji i systematycznych badań jawi się nauczyciel, którego cechuje przeciętność, szablonowość i monotonia, łatwo podporządkowuje się zewnętrznym naciskom i uregulowaniom, jest mało krytyczny i twórczy, nie widzi potrzeby i możliwości własnego udziału w zmianach, wyraża wątpliwości co do swoich i szkoły możliwości wychowawczych itp.

Należy jedynie – kierując się pedagogicznym optymizmem – mieć nadzieję, że tak charakteryzowani nauczyciele stanowią zanikającą mniejszość, zaś systemowe słabości i zagrożenia dadzą się przezwyciężyć. Tym bardziej, że – parafrazując słowa Józefa Tischnera: „chrześcijaństwo dopiero przed nami” – można z nadzieją rzec: demokracja dopiero przed nami.

Literatura:

[1] Banach Cz. (2004), Nauczyciel, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Żak

[2] Bauman Z. (2008), Zindywidualizowane społeczeństwo, Gdańsk: GWP

[3] Bereźnicki F. (2004), Dydaktyka kształcenia ogólnego, Kraków: Impuls

[4] Czerepaniak-Walczak M. (1994), Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, w: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej, Białystok: UW Filia w Białymstoku

[5] Dylak S. (2004), Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Żak

[6] Dzierzgowska A. (2013), Demokracja, wspólnota, równość, w: Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej

[7] Hejnicka-Bezwińska T. (1995), Edukacja, kształcenie, pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu, Kraków: Impuls

[8] Jurgiel A. (2007), Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim, Gdańsk: UG

[9] Juszczak S. (2003), Konstruktywizm w nauczaniu, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. II, Warszawa: Żak

[10] Komar W. (2000), Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia świątłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?, Warszawa: Żak

- [11] Kowalczyk-Wałędziak M. (2012), Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne, Kraków: Impuls
- [12] Kupisiewicz Cz. (2005), Podstawy dydaktyki, Warszawa: WSiP
- [13] Kuźma J. (2011), Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji, Kraków: Impuls
- [14] Kwaśnica R. (2004), Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2, Warszawa: PWN
- [15] Kwiatkowska H. (2008), Pedeutologia, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- [16] Kwieciński Z. (2011), Potrzeba całościowej reformy oświaty. Co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba? w: J. Domalewski, K. Wasielewski (red.), Zmiany społeczne w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS. 2001, t. I, Toruń: Adam Marszałek
- [17] Niemierko B. (1997), Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Warszawa: WSiP
- [18] Nowak-Dziemianowicz M. (2001), Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły, Toruń: Adam Marszałek
- [19] Pachociński R. (2004), Model oświaty społeczeństwa informacyjnego, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Żak
- [20] Prokopiuk W. (2010), Nauczyciel na polach humanizacji edukacji, Kraków: Impuls
- [21] Przyszczykowski K. (2012), Polityczność (w) edukacji, Poznań: UAM
- [22] Schulz R. (1989), Nauczyciel jako innowator, Warszawa: WSiP
- [23] Siellawa-Kolbowska E. (2011), Społeczni partnerzy w edukacji. Wzory i praktyki in statu nascendi z perspektywy socjologa, w: J. Domalewski, K. Wasielewski (red.), Zmiany społeczne w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS, Toruń: Adam Marszałek
- [24] Szempruch J. (2012), Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Kraków: Impuls

[25] Szyszkowska M. (2009), Nowe idee w kształtowaniu świadomości jednostek, w: S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.), Edukacja społeczeństwa w XXI wieku, Warszawa: tCHu doM Wydawniczy

[26] Zaród M. (2013), Partyzanci dydaktyki. Dobre praktyki w edukacji pozaformalnej, w: Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej

[27] <http://www.ceo.org.pl/pl/koss/news/koss-na-nowy-rok-szkolny>

[28] <http://www.ceo.org.pl/pl/mlodyobywatel/news/mlodzi-obywatele-i-obywatelki-do-dziela>